

# 「読むこと」の学力評価に関する基礎的検討

— Michael Pressley & Peter Afflerbach(1995) *Verbal Protocols of Reading* を中心に —

高瀬裕人

(2012年10月2日受理)

The Consideration about The Assessment of Reading

— With a focus on Michael Pressley & Peter Afflerbach(1995) *Verbal Protocols of Reading* —

Yujin Takase

**Abstract:** In this report, Michael Pressley and Peter Afflerbach(1995) *Verbal Protocols of Reading* was considered as a fundamental work of the assessment of reading. Pressley and Afflerbach constructed a summary of conscious processes during skilled reading. And they used it to suggest that skilled reading is constructively responsive. They emphasized the importance of much experience which students actually attempt to comprehend and learn from text, selecting and carrying up text processing before the repertoire of responses that skilled reads use becomes habitual. Hence, we must assess the student's ability of selecting and carry up text processing. I pointed out that if we attempted to assess the ability, the summary of conscious processes and a thumbnail sketch of constructively responsive reading constructed by Pressley and Afflerbach would be useful because it will clear up which the student selected and carried up text processing and whether he or she can do so well. And, I concluded that it was important to conduct the valid assessment of reading with use of the summary of conscious pro-cessing and the thumbnail sketch of constructively responsive reading.

Key words: Assessment, text processing, Constructively Responsive Reading

キーワード：学力評価、テキスト処理、構成的に反応する読み

## 1. 問題の所在

「読むこと」の学力を評価する上で、何をもって、学習者がテキストを「読むこと」ができたといえるのか。その基準を設定することばかりでなく、設定した基準は妥当なものといえるかということを考えていくことは、重要な課題である。この課題を掘り下げていくためには、そのような基準が「読むこと」の内実を捉えた上で設定されているかという観点から考察していくことは欠かすことができない。

昨今、日本では、OECDによるPISA調査や、文部科学省による全国学力・学習状況調査とその結果に関する議論を通して、児童・生徒の「読解力」の低下し

ていることに大きな関心が寄せられてきた。この点に関連して、鶴田清司(2010)は「学力調査で求められている(測られている)「学力」の内実の慎重な吟味・検討が必要である。」<sup>1)</sup>と指摘している。この指摘は、学力調査に限られた「学力」を評価するものだという認識を前提としてなされたものである。この認識を前提としつつ、学力調査における限られた「学力」とはどのようなものを明らかにすることは重要である。なぜなら、そのことが明らかになってこそ、「読解力」が低下したかどうかを見極めることができるからである。

学力調査で求められている「学力」の内実を吟味・検討するとは、つまるところ、その学力調査における、テキストを「読むこと」ができたかどうかを見極める

基準を明らかにすることである。これは、学力評価の「妥当性」、とりわけ「妥当性」という概念のうち、「構成妥当性」ならびに「内容妥当性」に関連する問題である。田中耕治(2008)は、「構成妥当性」に関連して「たとえば学力モデルとしての構成概念を明確に規定しておく必要がある。」<sup>2)</sup>と述べている。また、「内容妥当性」に関連して「たとえば当該領域における重要事項を洗い出す作業が必要となる。」<sup>3)</sup>と述べている。

これらを参考にすると、「読むこと」が全体としてどのような営みであるかを明らかにしておくことが、「読むこと」の学力評価の「妥当性」に関わる問題について考える上で必要であると考えられる。なぜなら、「読むこと」の全体像を明らかにしたうえでこそ、何を測っているのか、またそれが測りうるものなのかを問うことができるからである。

本稿では Pressley & Afflerbach(1995) *Verbal Protocols of Reading* を手がかりとし、読者がテキストを読むという営みの全体像について、読者が行う「テキスト処理」という観点から検討した彼らの提案が、学力評価論にとってどのような意義を持つのかを明らかにすることを目的とする。そのことによって、「読むこと」の学力評価の基礎、とりわけ「読むこと」の学力評価における2つの「妥当性」について考えていく上で基礎を明らかにすることができ、「読むこと」の学力評価における「妥当性」を見極めるための足場を作っていくことができると考えるからである。

## 2. Pressley & Afflerbach の取り組みについて

### 2-1 Pressley & Afflerbach(1995) *Verbal Protocols of Reading* の概要

本稿で考察する Pressley & Afflerbach (1995) *Verbal Protocols of Reading* (以下では、本書と表記)は、現在でもプロトコル分析に関する文献において参照される(例えば、Fox, E.(2009), Pressley, M. & Hilden, K.(2004), Sainsbury, M.(2003), Scott, D.B.(2008)など)だけではなく、熟達した読みの中で採用される広汎な諸方略をいかに指導していくかを扱う文献でも参照されている(例えば、Pardo, L.S.(2004), Walczyk, J.J.(2000), Zygoris-Coe, V., Wiggins, M.B. & Smith, L.H.(2004/2005)など)。また、本書は、National Assessment Governing Board (以下では、NAGB と表記)が、アメリカ合衆国で実施されている学力調査 National Assessment of Educational Progress (以下では、NAEP と表記)に関連して提示した、新しい「読みの枠組み」についての概説書<sup>4)</sup>において3種類の「認

知目標」を解説する際に多く引用されている。<sup>5)</sup>「読むこと」の学力評価についての基本文献とみなすことができる。

Pressley と Afflerbach は、本書の冒頭において、「本書全体の目的は、読者が読んでいる間に意識的に遂行する諸方略や諸反応を含む多くの処理をあますところなく特定し、それらを描写することにある。」<sup>6)</sup>と述べる。さらに、「私たちが立つ最も重要な前提は、そのような処理が思考発話プロトコルによって反映されるというものである。1970年代以来生み出されてきたプロトコル分析は、私たちが熟達した読み(skilled reading)の様々な側面を適切に記録するだけの深さと幅を持つ。」<sup>7)</sup>と述べる。これらの言及から、彼らが本書において目指すのが、読者が「意識的に遂行する」「処理」を特定し記述することであり、またそれは「熟達した読み」のさまざまな側面を説明することにあつたと言える。

この目的を達成するために、彼らは、本書において、読者の思考発話を分析した文献38本を主な手がかりとして、「読むこと」における読者の行為を「テキスト処理」として整理した。38本の文献で対象とされていた読者は、第4学年の学習者から大学教授や弁護士までにいたるさまざまな読者である。また、それらの読者の読みの対象になったテキストには、説明的文章だけに限らず、短編の物語や詩といった文学的文章も含まれている。このようにさまざまな対象を扱った文献を背景として、Pressley と Afflerbach は「本書の中でまとめた処理全体が、読んでいる中で意識的な処理を反映していることを私たちは確信している。」<sup>8)</sup>と述べ、彼らの示した「テキスト処理」が部分的・断片的なものでなく、「読むこと」の全体像を示し得る包括的なものであることを示唆している。

また、彼らは「読むこと」についての先行理論に関する広汎な検討も行っている。彼らが高上げた先行理論は、Rosenblatt を代表とする読者反応理論、Baker & Brown によるメタ認知理論、R.C.Anderson & Pearson のスキーマ理論、Van Dijk & Kintsch の談話理解に関する理論、推論的テキスト処理に関する諸モデル、読むことの社会文化的理論など多岐にわたる。彼らがこれらさまざまな先行理論を取り上げて検討したのは、彼らの目的が「読むこと」の一つの側面を明らかにすることではなく、「読むことのさまざまな側面についての豊かな説明を提供」<sup>9)</sup>することであつたためである。彼らは、これらの諸理論について、「読むこと」の「さまざまな側面についての豊かな説明」を提供する上で貢献するものではあつても、それだけで十分であるとはみなしていない。それは、彼らが提示した「テキスト処理」の全体像と、それをもとにし

た「構成的に反応する読み」という概念に照らして見たとき、個々の理論が、読者が用いる諸方略、モニタリングや価値づけという活動が織り混ざる「融合体」<sup>10)</sup>としての「読むこと」を十分に反映するものではないと判断したためである。

以上より、本書を取り上げて考察するにあたって、(1) 読者の「テキスト処理」の全体像に関して検討すること、(2) 彼らが提示する「構成的に反応する読み」という概念に関して検討すること、という二つの柱を立てることができる。そこで、以下ではこの二つの柱それぞれに関して見ていくこととする。

## 2-2 読書前・中・後における「テキスト処理」

まずは、Pressley と Afflerbach が提示した「テキスト処理」に関して見ていく。彼らは、プロトコル分析を通して明らかになったこととして、読者が読みを営んでいく上で「意味構築と学びの過程」に多く言及することを挙げる。<sup>11)</sup>そして、彼らは、この「意味構築と学びの過程」における「テキスト処理」を分類・整理するために、読者のテキストを読む過程を読書前・中・後の3つの過程に分けて記述している。

### 2-2-1 読書前の「テキスト処理」

Pressley と Afflerbach は、まず、読書前に行われる「テキスト処理」として以下の7項目を挙げている。

1. このテキストを読むための目標を構成する。
2. テキストを概観する（ざっと目を通す）。
3. 特定のセクションのみを読むことを決断する、または他のセクションを読む前に特定のセクションを読むことを決断する。
4. その読み物の内容が現在の読みの目標に関連しない場合、その読み物をあきらめる決断を下す。
5. 先行知識や関連知識を活性化する。
6. 下見から得られたものをまとめる。
7. テキストの概観をもとに、そのテキストが何に關するものかについて最初の仮説を生み出す。<sup>12)</sup>

この読書前の「テキスト処理」に関連して、彼らは、「読者（稿者注：Pressley と Afflerbach によれば、優れた読者、少なくともこれらの研究に参加した多くの読者のことである）は、単純にテキストの中へと飛び込むのではなく、むしろ、とりわけそのテキストを処理する中で自分の目標について、はじめにそのテキストの見積もりを行う。」<sup>13)</sup>と述べる。このことから、読者は、自身が相手どるテキストにいきなり飛び込み、自身の読みを営むのではない。そのテキストを読むに先立って、どのような目標のもとで読みを営んでいくのか、そのテキストは何について書かれているものかについて一つの仮説を立て、テキストのどの部分に焦

点を当てて読むべきなのか、などといった判断を下す。さらに、これら読書前の「テキスト処理」のうち、「目標を構成すること」に関して、Pressley と Afflerbach は、「読む目標を認識することは、最初のテキスト処理に対して道案内を行うことなのである。」<sup>14)</sup>と述べる。この言及は、1の「テキスト処理」が他の6つの「テキスト処理」と異なる位置付けにあることを示している。つまり、読者はまず「目標」を認識するからこそ、それに応じて読書前の「テキスト処理」を計画・実行できるというのである。

### 2-2-2 読書中の「テキスト処理」

次に、読書中の「テキスト処理」について見ていく。

Pressley と Afflerbach は、読書中の「テキスト処理」を大きく以下の5項目に分類して提示している。

1. テキストの前から後ろに向けて読む。
2. テキスト内の重要な情報を特定する。
3. 意識的な推論を行う。
4. テキストのさまざまな部分を統合する。
5. 解釈する。<sup>15)</sup>

さらに、この読書中の「テキスト処理」に関して言えば、彼らは上に示した5つのカテゴリーそれぞれについて下位分類を示している。「1. テキストの前から後ろに向けて読む」に関しては14項目、「2. テキスト内の重要な情報を特定する」に関しては13項目、「3. 意識的な推論を行う」に関しては9項目、「4. テキストのさまざまな部分の統合する」に関しては10項目、「解釈する」に関しては12項目もの「テキスト処理」が列挙されているのである。これらの下位分類の内実を表1として示す。

表1：読書中の「テキスト処理」の下位分類

<p>はじめに前から後ろに向かいテキストを読む：前から後ろに向かい読んでいる間に見られる顕著な過程 / 行為<sup>16)</sup></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 前から後ろに向かって（すなわち、直線的に）少しずつテキストを読む。</li> <li>2. いくつかのセクションのみを読む。そのジャンルや書き手の表現様式の中で用いられている表現構造に関する先行知識や、概観したことをもとに、重要な情報を含んでいると思うセクションを読む。</li> <li>3. ざっと目を通す。</li> <li>4. テキストがエッセイである場合、意味構築をねらいとする、わずかな意図的・意識的な方略とともに、自動化プロセスを用いながら読む。この自動化されたプロセスへの依存は、何がうまくいなくなるまで続く。</li> <li>5. 声に出して読む；そのほか、心の中で発したことを声に出して言う。</li> <li>6. 作動記憶を抑制するために、いま読んでいるテキストを復唱する / 言い直す。</li> <li>7. 読んでいる間に生じた考えを復唱する / 言い直す。</li> <li>8. メモを取る。</li> <li>9. テキストを熟考するために一時休止する（そして、もしもメモをとれる場合、おそらくメモをとる。）</li> </ol>
--

10. テキストの部分を書き換える(すなわち、テキストの話、メッセージについて詳述する)。
11. テキスト内の関連する単語、概念、考えを積極的に探す。そして、主要な考え、要点、要約を構成するためにそれらを積極的に用いる。
12. テキスト内のパターンを探す。
13. 予想する / 具体化する (すなわち、作者がテキストを構成している方法とともに、テキストの主要な考えのための、下書き修正方略)。
14. テキストがより適切な目標があるかもしれないと提示しているので、さまざまな理解レベルで、読み / 学びの目標を再設定する。

テキスト内の重要な情報を特定することに関わる多くのこと<sup>17)</sup>

1. 個人的な目標や専門的な目標、もしくはこのテキストに特有な読みの目標に関連する情報を探す。
2. テキスト内のどの部分の情報が(このテキストを読むのに関連した目標との関わりから)重要なかを決定する。
3. その読み物において「新しい」ものを具体的に探す。
4. 先行知識と一致しないので、テキストの中で提示されている情報を棄却する。
5. キーワードを探す / 獲得する。
6. トピックセンテンスを探す。
7. トピックパラグラフを探す。
8. 後に参照するために覚えておくべき、テキストのさまざまな部分を書き留める。
9. 後に見るもしくは考慮すべき、テキスト内の言及を書き留める。
10. 強調する、下線を引く、丸を付ける、メモを取る、要点をまとめる、もしくは重要な具体例を含むテキスト内の重要なポイントに何らかの形で付箋を貼る。
11. 読者はさまざまな提案を求めるものであるが、その提案は具体例の中にはないという理由から、積極的に具体例を飛ばす。
12. キーセンテンスを書き写す。
13. さらなるテキストに出会った際、重要度を調整する。

意識的な推論を行う<sup>18)</sup>

1. 代名詞の指示対象を推論する。
2. 削除された情報を書き込む。
3. 内的コンテキストと外的コンテキストを手がかりとして、単語の意味を推論する。
4. 字義通りの意味だけでなく、そのテキストにおける単語とセンテンスの繋がりを推論する。
5. そのテキスト全体の大まかなテーマとの関連から、テキスト内の焦点化されている部分との関連にいたるまで、テキスト内で出会う情報を先行知識に関連づける。
6. 作者について推論する。
7. テキスト内の話し手や動作主の置かれている状況について推論する。もしくは、そのテキスト内で表現されている世界の状況について推論する。
8. 後続するテキスト内の情報を用いて、推論を確かめる / 反証する。
9. 暗示された結論をはっきりと言う / 取り出す / 推定する。

テキストのさまざまな部分を統合する<sup>19)</sup>

1. 細部の構成に注意を向ける前に、積極的に意味の「全体像」を手に入れようとする。
2. 部分に関する考えと意味の全体像は関連したり両者を構築することに影響を及ぼすので、構成する部分について展開している考えとともに、テキストの意味の全体像を作り出す。つまり、仮定されたマクロ構造が内容の諸解釈に影響を及ぼす。内容に関わる諸解釈がフィードバックし、マクロ構造を確かめたり反証する。(それ故にマクロ構造に対する信用は向上したり、マクロ構造に変化をもたらす。)
3. テキストのさまざまな部分(例えば、序論、具体例、最終的なポイントなど)とそれらの相互関係に注意する。

4. 作動記憶の中で、テキストで展開された考えの関係性をとらえる。一つのまとまりを作り出そうとする中で、それらについて考える。要約に関してじっくりと考えたり、要約を作るために積極的に読みを中止することを含むかもしれない。
5. そのテキスト内での意味を決定するために、テキスト構造やコンテキストの手がかりを結び付ける。
6. テキスト内でこれまで見てきたポイントに関連する情報を探し求め、テキスト内の他の場所を探す。(すなわち、情報を集める。)
7. 初読の間に満足するものを見つけられなかったので、そのテキストの中で明記された内容と関係性から構成されるマクロ構造を見出したり、マクロ構造が刺激をされることを望み、初読の後にテキストを通して探索する。
8. センテンス間の繋がりを探索するために、テキストを再読する。
9. 今読んでいる部分と、テキストの前の部分に関連づける。
10. 統合を支援したり刺激したりするために、メモをとる。

解釈する<sup>20)</sup>

1. より馴染みのある用語で、テキストの部分を書き換える。
2. テキスト内に明記されている(テキストから推測することができる)、諸概念、関係性、感情を思い浮かべる。
3. 「象徴」や「象徴的な言葉」を特定する。その象徴の意味を別の言葉で言い換える。
4. テキスト内の情報により活性化される先行知識のスキーマを例示する。
5. テキスト内のメッセージに感情移入する。
6. 書き手が実際に述べたことの代わりに、「書き手が本当に述べたかったこと」についての主張を作り出す。
7. 解釈的な結論を構成する。
8. 解釈的な分類を構成する。
9. テキストが読者に指示する(もしくは人々がするべきだと主張する)事柄を物理的にもしくは心の中で行う(成立させる)。そしてその後、予想された結果を確かめたり、予想された結果との不一致に注意を向ける。
10. 物語内で起こっている事柄(おそらく、具体的なレベル、抽象的な / 普遍的なレベルといった、さまざまなレベルの事柄)についての別の解釈を構築する(そして / もしくは記憶に留めておく)。
11. 物語内のさまざまな登場人物のパーズペクティブから、一つの物語に対する別のパーズペクティブを構築する(そして / もしくは記憶に留めておく)。
12. おそらく自分自身に対して語りかけることにより、そのテキストを読みながら、その対話に現れる別の解釈を用いて、あえて他者と審議しようとする。

これらの読書中の5つの「テキスト処理」について、彼らは、「これらは、直線的な連続性の中で起こるものではなく、むしろ、織り混ざり、一つのものとは別のものとは関連している。」<sup>21)</sup>と述べる。つまり、ここで挙げられた5つの「テキスト処理」は順序性を示すものではない。また、彼らが読書前や読書後の「テキスト処理」を示す際に、下位分類を示すということはない。これは、読者の読みの中で読書中においてもっとも多くの「テキスト処理」が行われていることを示唆しているのである。

ここで示される読書中の「テキスト処理」は、あくまでもテキストの「見積もり」を終え、実際にテキストを読んでいく中で、相互に関連しながら行われるものである。そしてこの読書中の「テキスト処理」の数

は、読書前・中・後の中でもっとも多いのである。

### 2-2-3 読書後のテキスト処理

さらに、読書後の「テキスト処理」について見る。Pressley と Afflerbach は、この読書後の「テキスト処理」として以下の11項目を提示している。

1. 初読後に再読する。
2. テキストをについてより多くのことを記憶するためにテキストを暗唱する。
3. テキスト内の情報の各断片を一覧にまとめる。
4. テキストに関するまとまりのある要約を作成する。
5. テキスト内容のいたる所に関して自問したり自己テストを行う。
6. テキスト内の情報を踏まえたと仮定した状況がどう見えるかを推測する。
7. 記事の中にある情報に関して熟考する。この熟考の可能性は非常に長い期間にわたって生じるものなので、結果として生じる解釈の変更は長い期間にわたって展開される。
8. 熟考している間に得られた洞察を踏まえて、テキスト内にあるものをきっちりと再考するために、熟考に続けてテキストの各部分を再読する。
9. テキストについての一つの理解を絶えず評価したり、場合によっては再構成する。
10. 理解が再構成される時に、テキストに対する反応を変更する。
11. 後にそれを利用することを見込んで、テキストを熟考する／心の中で記録する。<sup>22)</sup>

ここで言う読書後とは、「ひとたび、テキストを通過した後」<sup>23)</sup>のことを指している。つまり、読書中の「テキスト処理」を行いながらテキストを実際に読んだ後に、読者が行う「テキスト処理」が列挙されているのである。そこで、読者は、テキストから読み取ったことを記憶するために暗唱したり、それらをまとめたり、読み取ったことをもとにテキストに対する反応を見直したりすることになる。

### 2-2-4 「モニタリング」と「価値付け」

上に見た読書前・中・後に営まれる「テキスト処理」は、「意味構築と学びの過程」における読者の「テキスト処理」として提示されたものである。これらの「テキスト処理」に加え、Pressley と Afflerbach は、「モニタリング」と「価値付け (Evaluating)」の二つを別項目として追加して提示している。

「モニタリング」は、テキストの特徴、「テキスト処理」それ自体、読みにおける問題に対する読者自身の認識、そしてそれを踏まえたとえでの読者の意思決定に関わるものである。つまり、自らの読みに対する読者のメタ認知を指していると言ってよい。彼らは、「モ

ニタリング」を「熟達した読者の読みのサイクルを通して起こるものであり、それは多くのレベルで同時に起こる。」<sup>24)</sup>としている。彼らの言う「モニタリング」は読書中・後に行われるものである。

さらに、彼らは「テキストの書かれ方」と「テキストの内容」に関する読者の評価を「価値付け」という項目にまとめている。これらの読者の「価値付け」は読みの中で一貫して示されるものと、より焦点化して行われる場合があるという。<sup>25)</sup> さらに、焦点化して行われる場合にも、「価値付けは、熟達した読者が読んでいる中で、さまざまなレベルで起こる。時に、それらは読書を行っているまさにその時に起こるものである。また、時に、それは一つの読みが完了した後に起こるものなのである。」<sup>26)</sup>と述べる。

これらの言及から、「モニタリング」と「価値付け」の両者とも、読書中・後の両者に現れるもの、もしくは一貫して現れるものと位置付けたいうえでまとめられていることがわかる。<sup>27)</sup> さらに、このように別項目としてまとめることに関して、彼らは次のように述べる。

意味構築過程、モニタリング、価値付けという3種類の間には複雑な相互作用がある。それ故、これらの活動を分離しようとする試みは、還元主義的である。しかしながら、それらを記述する上で、分離することは必要不可欠である：意味構築、モニタリング、価値付けのそれぞれが自己報告（稿者注：思考発話のこと）の中で多様な方法で明らかにされたためである。<sup>28)</sup>

このことから、彼らがこの「意味構築過程、モニタリング、価値付け」という3種類に分類したのは、「読むこと」全体を見通した時に、そこで行われるテキスト処理を重複して記述することを避けるためであったと言える。さらに、Pressley と Afflerbach が「意味を構成し、モニタリングし、価値付ける」という3種類の活動」<sup>29)</sup>と位置付けることから、先に取り上げた読書前・中・後における読者の「テキスト処理」とともに、「モニタリング」や「価値づけ」も、読者の読みにおいて重要な「テキスト処理」であると捉えられていることがわかる。つまり、「モニタリング」と「価値づけ」を含み記述することは、Pressley と Afflerbach にとって、読者の読みを包括的に捉え説明するうえで重要な意味を持っているのである。

### 2-3 「構成的に反応する読み (Constructively Responsive Reading)」

ここまで、Pressley と Afflerbach の提示した「テキスト処理」の全体像について見てきた。これらの「テキスト処理」に関していえば、彼らが新たな「テクス

ト処理」を提示しているわけではない。むしろ、彼らの目的は、これらの「テキスト処理」を包括的に扱い、分類・整理することにあった。彼らは、これら分類・整理した「テキスト処理」と、読者の思考発話プロトコルをあわせたときに見えてくる特徴として、「読者は積極的に探索し熟考し主要な考えを探る中でテキストに反応しながらテキストの全体的な意味を探し求めている。」<sup>30)</sup>、「読者は自身の先行知識を反映する予測や仮説をもってテキストに反応している。」<sup>31)</sup>、「読者はテキストに対する自分の反応に情熱を持っている。」<sup>32)</sup>、「読者の先行知識は自身の理解過程とテキストに対する反応を予測している。」<sup>33)</sup>という4点を挙げている。そして、彼らは、これらの特徴を持った読者の営む読みを「構成的に反応する読み」と定義したのである。

彼らが言う「構成的に」とは「構成主義理論家たち」が主張する「意味の探求」を参考にしたものであり<sup>34)</sup>、読者が受動的にテキストから情報を得るのではなく、テキストの意味に関する仮説を生み出し、テキストを読み進める中でその仮説を検証することを指している。

また、もう一つの要素である「反応する」という点に関連して、Pressley と Afflerbach は、「熟達した読者の一般的な意味構築の性質とは、概してテキストのある特徴とテキスト内情報のある特徴によって、特定のテキストに特有な反応としてまとめ上げられるものなのである。」<sup>35)</sup>と述べる。つまり、彼らの言う「反応」とは、読者とテキストが相互作用する中で、読者がそのテキストの諸特徴に影響を受けながら生み出すものを指している。

これらのことから、彼らの提示した「構成的に反応する読み」とは、読者が「意味の探求」を行いながら、さまざまな「反応」を示す形で進められる読みであると言える。さらに、Pressley と Afflerbach は、「構成的に反応する読者」に関して以下のように述べる。

私たちは、何人かが都合の良い作りごとであると見なすかもしれないもの一つ、それは、第3章でまとめた読みの諸方略や各処理の全て(稿者注:2-2で示した「テキスト処理」のこと)を潜在的に遂行することのできる一人の読者一を作り上げた。たとえば、そのような合成的な読者が存在しないにしても、第3章で網羅した概要、つまり格段に熟達した読みに関するより完全な概要についての検討をもとに、私たちは構成的に反応する理想的な読者に類似する者がいることを信じているのである。<sup>36)</sup>

ここに示されているように、Pressley と Afflerbach の言う「構成的に反応する読者」とは「理想的な読者」像として提示されたものである。そして、そのような「理想的な」読者とは、先に見た「テキスト処理」の

すべてを遂行することのできる読者である。

さらに、彼らは「構成的に反応する読者」が実際に何を行うのかについて以下のように記述している。

表2：テキストに対する意識的な構成的反応についての素描 (a thumbnail sketch)<sup>37)</sup>

- ・読む前に概観する(そこに何があるのかを決定し、処理すべき部分を定める)。
- ・テキスト内の重要な情報を探し、他の情報に比べてその情報により多くの注意を向ける。(例えば読む速さを調節することや、読むこと目標に照らして認識されるテキストの重要度に応じて集中力を調節することなど)
- ・そのテキストを全体として理解するために、テキスト内の重要なポイントを他のポイントと関連付けようとする。
- ・テキストを解釈するために、先行知識を活性化し、利用する(テキストについての仮説を作り出すこと、テキストの内容を予測すること)。
- ・テキストの内容を先行知識と関連付ける。とりわけテキスト解釈の一部としてそのようなことを行う。
- ・テキストの内容に基づいて、テキストの意味についての仮説を再考する、そして/もしくは修正する。
- ・テキストの内容に基づいて、先行知識を再考する、そして/もしくは修正する。
- ・テキストを理解する上でその情報が重要である場合、テキスト内で明示的に述べられていない情報を推論する。
- ・ある単語が意味構築にとってとくに重要である場合、理解や認識していない単語の意味を決定する。
- ・テキストを記憶するための諸方略を使用する(下線を引く、復唱、メモを取る、視覚化、要約、言い換え、自問など)。
- ・理解があまり滑らかに進行していないと判断した時に、読みの方略を変更する。
- ・テキストの質を価値づける。それに伴い、これらの価値づけは、テキストが読者の知識、態度、行動などに影響を与えたかどうかという点にある程度作用する。
- ・テキストのある部分を読み終えたり、読みがひとたび完了した後に、そのテキストについてさらに熟慮したり、そのテキストを別の方法で処理する。(再検討する、質問する、要約する、解釈しようとする、価値付けを行う、別の解釈について考える、場合によりそれらのうちのどちらかを選ぶ、理解する必要があるがまだ理解していないと感じる場合、テキストを別の形で処理する)
- ・作者と会話するように反応する。
- ・その作品から得た知識をどのように利用することができるかについて予測したり計画する。

この表には、Pressley と Afflerbach の言う「構成的に反応する」ということがより具体的に示されている。彼らは、この「素描」に示されているような一連の「テキスト処理」を「熟達した読者の一般的な意味構築の傾向」<sup>38)</sup>の中で見られるものと位置付けている。つまり、この表は「熟達した読者」が営む「テキスト処理」の具体的な姿の見本として提示されたものである。そして、この表の名称に「意識的な」という語が付されていることから、さまざまな「テキスト処理」の中から、これらの「テキスト処理」を「意

識的に選び取り、その「テキスト処理」を遂行する読者こそが、「理想的な」読者として想定されているのである。

### 3. 「読むこと」の学力評価における、Pressley と Afflerbach が示す「テキスト処理」と「素描」の意味

さらに、Pressley と Afflerbach は、上に示した「素描」に関して以下のように述べている。

幼い読者が、表4.1(稿者注；本稿では表2の「素描」のこと)でまとめた方法でテキストに反応することを学ぶことで恩恵を受けることになると思われている。もちろん、一人の読者が困難だがやりがいのあるテキストを読む際に、そのようなことを試みるというたくさんの経験が、表4.1にある反応のレパートリーが習慣的なものになる以前に不可欠なものであるということもまた信じているのである。<sup>39)</sup>

彼らが「素描」を「熟達した読み」の「一般的な傾向」と位置づけつつも、少なくとも「素描」に示される「テキスト処理」を遂行するという経験を積み重ね、学習者がそれらのテキスト処理を行うことができるようにしていく必要があると考えていると言えよう。そして、そのためには、「読むこと」の学力評価において、学習者がそれらの「テキスト処理」を選択し遂行することができるかどうかを評価することが必要となる。そこで以下では、この点に関して、2009年度に実施されたNAEPの「読むこと」領域における調査(以下では、NAEP2009と表記)を具体例として考えていく。

NAGBはNAEP2009に向け、そこで何を測るかを示した「読みの枠組み」を改訂した。この改訂に伴い、NAEPは「認知目標」に即した学力調査へとその性格が変更された。「認知目標」という用語は、読解の根底にあるメンタルプロセスや種々の思考について言及するために用いられた。<sup>40)</sup>とされるものである。NAEP2009では、この「認知目標」として「突き止める／想起する」、「統合する／解釈する」、「批評する／価値づける」という3種類のものが設定されている。そして、この「認知目標」は、NAEP2009における「読むこと」の定義にある「書かれたテキストを把握する」「意味を展開したり解釈する」「テキストの種類や目的と状況に応じて意味を用いる」という項目に関して学習者の到達度を測定するために設定されている。<sup>41)</sup>

例えば、NAEP2009では、「文学的文章と説明的文章に共通するもの」として「定義、事実、裏付けている細部」が、「文学的文章に特有なもの」として「登場人物の諸特性、出来事や行動の連続性、設定、比喩

的なことば」が、「説明的文章に特有なもの」として「トピックセンテンスや主要な考え、筆者の目的、因果関係、テキストや資料の中にある特定の情報」が、それぞれ「突き止める／想起する」対象として想定されている。<sup>42)</sup>

この場合、NAEP2009の「突き止める／想起する」という「認知目標」では、Pressley と Afflerbach が提示した読書中の「テキスト処理」である「2. テキスト内の重要な情報を特定する」の13項目の下位分類の中から適切な「テキスト処理」を選択して、また時には複数の「テキスト処理」を選択したりして設問に解答することになる。そしてそれは、Pressley と Afflerbach が示す「素描」にある「テキスト内の重要な情報を探し、他の情報に比べてその情報により多くの注意を向ける」に関連する学習者の到達度を評価することになるのである。

この点に関してさらに具体的にみていくために、NAEP2009(第4学年対象)における「文学的文章」に関する調査で出題された設問について検討する。物語の概要を示すと以下ようになる。「ウィリー」という少年が木の実拾いをするために訪れた森の中で、木の実を頬張っているリスを見かけ、そのリスを追いかける。彼はそれに夢中になり、通った道に印を付け忘れ、道に迷ってしまう。最終的には、「ウィリー」は何とかして家まで辿り着くことができた。

NAEP2009では、このテキストに関して「彼はどのようにして森の中で自分が通った道に印を付けましたか?(突き止める／想起する)」という設問が出題された。<sup>43)</sup> 解答するためには、テキストから以下の部分を「突き止める／想起する」必要がある。

必ず自分の印を付けるようにしなさいと、ババはいつも言っていました。だから、彼は、木の幹からねじ曲がった木の皮を薄く切っておいたのです。<sup>44)</sup>

彼がリスを追うことに没頭し道に印を残しておくという「行為」を行うのを忘れてしまい、道に迷うことを考慮すれば、「行為の連続性」に関連した設問であることということになる。この設問に解答するには、Pressley と Afflerbach が示した「テキスト内の重要な情報を特定する」のうち、「後に参照するために覚えておくべき、テキストのさまざまな部分を書き留める」という「テキスト処理」に相当することを遂行する必要がある。<sup>45)</sup> そしてそれは、「熟達した読み」における「テキスト内の重要な情報を探し、他の情報に比べてその情報により多くの注意を向ける」という「テキスト処理」に関連する到達度を評価していることを示しているということになるのである。

同様に、NAEP 2009の「統合する／解釈する」に関

しては、PressleyとAfferbachが示す読書中の「テキスト処理」である「4. テキストのさまざまな部分の統合する」「5. 解釈する」の中に示された下位分類から適切な「テキスト処理」を選択し遂行して、解答することになる。そしてそれは、「素描」にある「そのテキストを全体として理解するために、テキスト内の重要なポイントを他のポイントと関連付けようとする」「テキストの内容に基づいて、テキストの意味についての仮説を再考する、そして/もしくは修正する」に関して、学習者の到達度を評価するということになる。

また、NAEP2009の「批評する/価値づける」は、PressleyとAfferbachが示す「価値付け」という「テキスト処理」と関連しており、「素描」における「テキストの質を価値付ける」に関して、学習者の到達度を評価しているということになる。

このような事例を見てみると、NAEP2009は、読み全体を見通した時、読書中の「テキスト処理」である「2. テキスト内の重要な情報を特定する」、「4. テキストのさまざまな部分を統合する」「5. 解釈する」、そして読書中・後の「テキスト処理」である「価値付け」に焦点化した評価であることが明確になる。また、それは、「熟達した読み」の「一般的傾向」を示す「素描」の中での、「テキスト内の重要な情報をさがし、他の情報に比べてその情報により多くの注意を向ける」、「そのテキストを全体として理解するために、テキスト内の重要なポイントと他のポイントを関連付けようとする」、「テキスト内容に基づいて、テキストの意味についての仮説を再考する、そして/もしくは修正する」、「テキストの質を価値付ける」といった「テキスト処理」に関する評価であることを示しているのである。

そして、これらのことは、PressleyとAfferbachが分類・整理した「テキスト処理」、そしてそれをもとに提示した「素描」と、学力調査とを照らし合わせることで見えてくる。このことをしっかりと見ていくことは、学習者を「熟達した読者」へと育てる上で必要となる情報を学力調査で収集することができているかを検討することにつながる。

しかしまた、これらを突き合わせて見ることで、学力調査の限界もより明確になってくる。その一つは、読者が「意識的に」「テキスト処理」を選択することができるかどうかを評価することが困難であるという点である。PressleyとAfferbachによる「素描」は、「熟達した読み」の「一般的な傾向」をモデル化したものであった。つまり、この「素描」で示される「テキスト処理」は、読者により「意識的に」選択され遂行されるものとして想定されたものである。この点に

関して、学力調査では設問において「テキスト処理」が指定されているため、読者が「意識的に」選択することができるかどうか、という点は不明瞭にならざるを得ない。そのため、読者が「意識的に」選択することができるかどうかを評価する際には、例えば、「手引きされた活動」の中での学習者のパフォーマンスの評価や、学習者による「自己評価」など、他の評価方法を実施する必要がある。<sup>46)</sup> また、その中では、読者がなぜその「テキスト処理」を「意識的に」選択したのかが明らかにされていく必要があるだろう。

以上より、PressleyとAfferbachが分類・整理した「テキスト処理」の全体像と、それをもとに提示した「素描」は、学力調査で限定して測る部分をより明確に示すことができるものであると位置付けることができよう。そしてこのことは、彼らの提案を学力評価において用いていくことが、「読むこと」の内実を捉えた上での「読むこと」の学力評価における基礎的作業として重要な営みであることを示しているのである。

#### 4. PressleyとAfferbachの提案の意義

本稿では、Pressley & Afferbach(1995) *Verbal Protocols of Reading* を検討対象として取り上げ、彼らが示す「テキスト処理」や「構成的に反応する読み」について検討した。さらにその検討をもとに、彼らが示した「テキスト処理」の全体像や「素描」が「読むこと」の学力評価において持つ意味に関して検討した。

PressleyとAfferbachが言う「構成的に反応する読み」とは、読者がある目的のもとに、テキストの全体的な意味についての仮説を持ちながら読み進めていくような「読み」であると言ってよい。そこで構成される仮説は、テキストを読み進める中で検証されていく性質のものである。この「構成的に反応する読み」は熟達した読みの一つの具体的な姿と捉えることができるものである。そして、「熟達した読者」は、「素描」にあるような「テキスト処理」を意識的に選択し、「読み」を営んでいるのである。このことは、学力評価において、学習者がこれらの「テキスト処理」を選択することができるかどうか、また選択された「テキスト処理」を遂行することができるかどうかを評価していく必要があることを示唆している。

このように考えたとき、PressleyとAfferbachの提案の意義は、「テキスト処理」の全体像を整理・分類したこと、そしてそれと合わせて「熟達した読者」の読みの「一般的な傾向」を示したことにあると言える。「テキスト処理」の全体像の整理・分類により、学習

者がどの「テキスト処理」を行いながら読みを営むのかが明らかにすることが可能になる。そしてまた、「素描」に照らし合わせた時、「熟達した読み」のどの部分に関わるのかが明確になるのである。これらは、学力評価が、何を測っているのか、何を測りうるのかを明らかにする営みである。この営みを通じて、測っている対象を明らかにされるとともに、測っていないものを明らかにされることになる。測っている対象と測っていないもの、そしてそれらが「熟達した読み」のどこに位置するのかが明確なものとなることにより、学習者が遂行することのできることをより明確に見極めることができる。そして、これらが明らかになってこそ、妥当性のある学力評価が可能になってくるのである。

このことは、彼らの提案が、学習者の「読むこと」の学力を評価する際に、「読むこと」の内実を見とることを可能にするという点で、「読むこと」の学力評価における妥当性を考える上で重要な意味を持っていることを示している。もちろん、PressleyとAfflerbachの提案は、元来、「読むこと」の学力評価のありかたを明確にするものを目指して提案されたものではない。しかしながら、彼らの行った読みにおける「テキスト処理」の全体像を分類・整理する取り組み、そしてそれをもとに「熟達した読み」の「一般的な傾向」を「素描」として示す取り組みが、「読むこと」の学力評価を考えていく上で重要な営みであることは確かである。このような取り組みを通じて、学習者の「読むこと」の内実を把握しながら学力評価の在り方を探求することによって、「読むこと」の学力評価の基礎を築くことができると考える。

## 【注】

- 1) 鶴田清司(2010)p.17
- 2) 田中耕治(2008)p.140
- 3) 田中耕治(2008)p.140
- 4) NAGB(2008) *Reading Framework for the 2009 National Assessment of Educational Progress* を指す。
- 5) NAGB(2008)pp.36-38
- 6) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.15
- 7) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.15
- 8) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.17
- 9) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.84
- 10) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.97
- 11) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.30
- 12) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.32

- 13) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.32
- 14) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.33
- 15) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.34
- 16) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)pp.35-37
- 17) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)pp.43-44
- 18) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)pp.46-47
- 19) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)pp.51-53
- 20) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)pp.55-57
- 21) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.34
- 22) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)pp.58-59
- 23) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.59
- 24) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.75
- 25) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.75
- 26) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.79
- 27) Pressley & Hilden(2004)では、Pressley & Afflerbach(1995)において示された一覧表を読書前・中・後という枠組みのみで簡略化され、その中に「モニタリング」や「価値付け」が含まれている(Pressley & Hilden(2004) pp.310-311)。この事例を見ても、「モニタリング」と「価値付け」は読書中・後の「テキスト処理」として示しており、読書前には位置付けられていない。
- 28) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.31
- 29) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.30
- 30) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.99
- 31) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.100
- 32) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.101
- 33) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.102
- 34) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.103
- 35) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.105
- 36) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.98
- 37) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.105
- 38) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.105
- 39) Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995)p.117
- 40) NAGB(2008)p.38
- 41) NAGB(2008)p.2
- 42) NAGB(2008)p.39
- 43) NAEP2009におけるテキストや設問や採点の手引きは、National Center for Educational Statics (NCES)のホームページ (<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/> : 2012年9月28日現在、稿者確認済み)において一般にも公開されている。本稿では、NAEP 2009の中で用いられたテキストや設問や採点の手引きに関してはNCESのホームページから引用した。
- 44) 注43に同じ。
- 45) この点に関して、この設問の後に「ウィリーが道に迷った理由を説明しなさい。(統合する/解釈す

る)」という設問が出題されている。採点の手引きには、「十分な理解」を示すには「リスを追いかけている間に、自分の通った道に印を付けるのを忘れた」ことを示すことが必要であると明示されている。

46) この点に関して、山元隆春(1994)が検討したBeachによる「手引きされた活動」の中での学習者のパフォーマンスの評価について具体化していくことが求められる。また、渡邊久暢(2010)は、高等学校の評論文読解において、学習者が自ら用いた方略(PressleyとAfflerbachが提示した読書中の「テキスト処理」に相当する)に自覚的になるための方策として、多様な「ふりかえり」機会を保證することや「ふりかえり」の跡付けることの重要性を指摘している。

## 【文献・URL】

- 甲田直美(2009)『文章を理解するとは 認知の仕組みから読解教育への応用まで』スリーエーネットワーク。
- 佐藤公治(1996)『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして—』北大路書房。
- 三宮真智子(編著)(2008)『メタ認知—学習力を支える高次認知機能—』北大路書房。
- 田中耕治(2008)『教育評価』岩波書店。
- 鶴田清司(2010)「教育評価としての学力調査のあり方—学力調査の結果を授業の改善に生かす—」全国大学国語教育学会(編)(2010)『国語学力調査の意義と問題』明治図書, pp.14-27。
- 八田幸恵(2010)「国語科の目標を設定する—活動とスキル・トレーニングを乗り越えて—」『教育』, 第778号, pp.70-78。
- 山元隆春(1994)「読みの「方略」に関する基礎論の検討」, 『広島大学学校教育学部紀要 第I部』, 第16巻, pp.29-40。
- 山元隆春(2004)「「自立した読者」を育てる足場づくり—米国における理解方略指導論を手がかりとして—」, 『学校教育実践学研究』, 第10巻, pp.219-228。
- 山元隆春(2009)「「読解力」育成のための支援に関する基礎的研究—米国の理解方略指導論を中心に—」全国大学国語教育学会(編)『国語科教育研究 第117回愛媛大会発表要旨集』 pp.204-207。
- 渡邊久暢(2011)「高校国語科評論文における読解方略指導のあり方—学習者による「ふりかえり」に焦点をあてて—」, 『福井大学教育実践研究』第36号, pp.1-12。
- Fox, E.(2009) *The Role of Reader Characteristics in Processing and Learning From Informational Text, Review of Educational Research*, Vol.79, No.1, pp.197-261。
- Johnson, J. C.(2005) *What makes a “good” reader? Asking student to define “good” readers, The Reading Teacher*, vol.58, No.8, pp.766-773。
- NAGB(2008) *Reading Framework for the 2009 National Assessment of Educational Progress*, NAGB.
- NCESのホームページ (<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/> : 2012年9月28日現在, 稿者確認済み)
- Pardo, L. S.(2004) *What every teacher needs to know about comprehension, The Reading Teacher*, Vol.58, No.3, pp.272-280。
- Pressley, M. & Afflerbach, P.(1995) *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, Lawrence Erlbaum Associates。
- Pressley, M. & Hilden, K.(2004) *Verbal Protocols of Reading*, Duke, N.K. & Mallette, M. H. (ed) (2004) *Literacy Research methodologies*, The Guilford Press, pp.309-321。
- Sainsbury, M.(2003) *Thinking aloud: children’s interactions with text, Reading literacy and language*, November 2003, pp.131-135。
- Scott, D. B.(2008) *Assessing Text Processing: A Comparison of Four Methods, Journal of literacy research*, Vol.40, No.3, pp.290-316。
- Walczyk, J. J.(2000) *The interplay between automatic and control processes in reading, Reading Research Quarterly*, Vol.35, No.4, pp.554-566。
- Zygouris-Coe, V., Wiggins, M.B., Smith, L.H.(2004/2005) *Engaging students with text: The 3-2-1 strategy, The Reading Teacher*, Vol.58, No.4, pp.381-384。

(主任指導教員 山元隆春)